Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570617
Centre d'intérêt: 120

Institut de recherche en politiques publiques.

Mémoire présenté à la Commission parlementaire de l'éducation chargée de procéder à la consultation générale sur l'enseignement collégial québécois / Institut de recherche en politiques publiques. -- Montréal : L'Institut, [1992?].
18 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Rôle du collège * Mémoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le mémoire de l'Institut s'interroge sur le rôle des cégeps à l'aube du 21e siècle et fait ressortir certains des problèmes auxquels ils sont confrontés. Ses recommandations vont dans le sens de promouvoir une formation intégrée, d'offrir davantage de choix de programmes aux élèves, de favoriser l'autonomie et la responsabilité des cégeps et d'expérimenter le système de bons d'éducation.

95-70617

0-93m

125 M

REÇU le
28 JUIN 1994
Rép:.....

CENTRE DE DOCUMENTATION
COLLÉGIALE

IRPP
INSTITUTE FOR RESEARCH ON PUBLIC POLICY
INSTITUT DE RECHERCHE EN POLITIQUES PUBLIQUES

1470, rue Peel
Bureau 200
Montréal, Québec
H3A 1T1
(514) 985-2461
Fax: (514) 985-2559

Mémoire présenté à la Commission Parlementaire de l'Education chargée de procéder à la consultation générale sur l'Enseignement Collégial Québécois

Présenté par: Monique Jérôme-Forget, Ph.D.
Présidente

INSTITUT DE RECHERCHE
EN POLITIQUES PUBLIQUES

X0703557

Montréal
Ottawa
Victoria

71-3160 703557

RECOMMENDATIONS

I PROMOUVOIR UNE FORMATION INTÉGRÉE : NOUS RECOMMANDONS QUE LA COMMISSION PARLEMENTAIRE TIENNE COMPTE DES AVANTAGES D'UNE APPROCHE INTÉGRÉE DE FORMATION EN INSISTANT SUR LE RETOUR A UN PROGRAMME DE BASE ET EN MONTRANT AUX ÉTUDIANTS L'IMPORTANCE «D'APPRENDRE À APPRENDRE». LA COMMISSION DEVRAIT AUSSI EXAMINER LE SYSTEME COOPÉRATIF DANS LES DOMAINES APPROPRIÉS.

II PROMOUVOIR LE CHOIX : NOUS RECOMMANDONS QUE LA COMMISSION PARLEMENTAIRE PRENNE CE BESOIN EN CONSIDÉRATION AFIN D'OFFRIR DES CHOIX PLUS INTÉRESSANTS À LA POPULATION ÉTUDIANTE DES CÉGEP.

III AUTONOMIE: NOUS RECOMMANDONS QUE LA COMMISSION PARLEMENTAIRE PRENNE EN CONSIDÉRATION LES AVANTAGES QUI EXISTENT À DONNER PLUS D'AUTONOMIE AUX CÉGEP POUR CE QUI EST DE:

- CONTROLER LEURS PROPRES BUDGETS
- ÉLABORER LEURS PROPRES STRUCTURES ADMINISTRATIVES ET DÉFINIR LE ROLE DES INTERVENANTS A L'INTÉRIEUR DE CES STRUCTURES
- CONCEVOIR LEURS PROPRES PROGRAMMES
- AVOIR LEUR MOT A DIRE EN CE QUI A TRAIT À LA COMPOSITION ET AU ROLE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION.

IV RESPONSABILITÉ: NOUS RECOMMANDONS QUE LA COMMISSION PARLEMENTAIRE SONGE A CE QU'UN PROCESSUS COMPLET D'ÉVALUATION SOIT INSTITUÉ AU NIVEAU DES CÉGEP.

INTRODUCTION

L'Institut De Recherches En Politiques Publiques

Créé en 1972, l'Institut de recherches en politiques publiques est un organisme national et indépendant, sans but lucratif. L'Institut a pour mission d'améliorer la politique d'État au Canada en favorisant un processus politique plus général, mieux informé et plus efficace et en contribuant à la mise en application de ce processus. Pour remplir cette mission, l'Institut:

- identifie les questions importantes auxquelles devra faire face le Canada, à long terme, et entreprend des recherches indépendantes sur ces questions;
- favorise la dissémination générale des principaux résultats de ses activités de recherches et de celles d'autres organismes;
- encourage le débat impartial et la critique de questions de politique d'État, de manière à provoquer la participation de tous les secteurs et de toutes les régions de la société canadienne, et établit la liaison entre la recherche et les mécanismes d'apprentissage social et d'élaboration de politiques.

L'institut est dirigé par un Conseil d'administration, conseillé par des représentants des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux et d'autres organismes canadiens de recherche ainsi que par des groupes d'experts venant de l'extérieur, qui se réunissent en comités consultatifs pour aider le Comité de recherches. La présidente, en tant qu'administratrice en chef, est responsable de la mise en pratique et de l'administration des politiques et des programmes de l'Institut, ainsi que de la direction du personnel.

L'indépendance de l'Institut est assurée par les revenus d'un fonds de dotation auquel ont souscrit les gouvernements fédéral et provinciaux, ainsi que le secteur privé. L'Institut obtient en outre des subventions et des contrats de la part des gouvernements, des entreprises et des fondations, pour soutenir les activités de ses programmes et pour mener à bien des projets de recherche particuliers.

L'Institut n'exerce aucun contrôle ou influence sur la conduite des projets de recherche : les conclusions ou recommandations énoncées sont strictement celles de l'auteur. L'Institut observe une attitude de neutralité envers les questions de politique d'État.

La décision de diffuser l'information au nom de l'Institut est du ressort ultime de la présidente. Elle bénéficie, à cette fin, des conseils du personnel de l'Institut et de ceux des évaluateurs externes quant à l'exactitude et l'objectivité d'un manuscrit.

EXPOSÉ RAISONNÉ

L'IRPP applaudit à l'initiative du ministère de l'Éducation supérieure qui a décidé de réunir cette commission parlementaire sur l'avenir des CÉGEP au Québec. Un vingt-cinquième anniversaire est un jalon important dans l'existence d'une institution aussi innovatrice que le CÉGEP, qui a d'ailleurs été le point de mire de l'événement le plus marquant de l'éducation au Québec, au vingtième siècle: *la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec* (la Commission Parent).

En effet, l'influence de la Commission Parent se fait toujours sentir aujourd'hui tant son analyse des liens qui existent entre la société, la culture, l'éducation et le marché du travail, au Québec, était complète. Nous nous évoquons toujours le Rapport Parent quand il est question du mandat régissant la mission du système de CÉGEP au Québec. Le Rapport Parent se distingue par la justesse de nombre de ses observations, toujours valables à l'aube du 21e siècle. Il ne faut pas perdre de vue le rôle historique important qu'il a joué dans l'évolution de l'éducation au Québec.

Certaines des questions fondamentales abordées par la Commission Parent nous préoccupent encore aujourd'hui. La Commission avait, en effet, relevé que "l'adaptabilité nécessaire dans un monde technologique en rapide évolution exige de chaque travailleur une meilleure formation de base. Pour toutes ces raisons, on peut dire qu'une économie industrialisée et compétitive appelle une éducation plus longue pour tous."[1] Cette remarque pourrait facilement être faite aujourd'hui. La Commission Parent prévoyait que "deux étudiants sur trois suivraient une formation technique ou professionnelle",[2] et que, par conséquent, un tiers seulement des étudiants feraient des études pré-universitaires. La Commission Parent n'avait toutefois pas pensé que "les stéréotypes qui prévalaient à l'époque du cours classique, au sujet de l'élite intellectuelle, sociale, politique, formée à partir d'études «non pratiques» dans les arts, les lettres

---

[1] *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province du Québec* (Québec: Gouvernement de la province de Québec, 1964), p. 158.

[2] Conseil supérieur de l'éducation, *1987-1988 Annual Report on the State and Needs of Education: The Parent Report 25 Years Later* (Québec: Les publications du Québec, 1989), p. 90.

et la philosophie" n'avaient pas entièrement disparu.[3] Elle n'avait pas prévu non plus que les étudiants seraient si peu au courant des options qui leur étaient offertes dans le domaine technique qu'ils préféreraient entreprendre des études pré-universitaires. Résultat, c'est tout le contraire de ce que la Commission Parent prévoyait qui s'est produit. Depuis 1980, le pourcentage d'étudiants entrant au CÉGEP qui ont opté pour l'enseignement général plutôt que professionnel n'a cessé d'augmenter, tant dans les établissements privés que publics. Dans les CÉGEP publics, par exemple, il est passé de 59 %, en 1980, à 64 %, en 1986, alors que le pourcentage d'étudiants s'engageant dans le secteur professionnel passait de 41 %, en 1980, à 36 %, en 1986.[4]

Le fait que les choix des étudiants aient été si différents des prévisions nous a amené à nous demander quel devrait être le rôle des CÉGEP à l'aube du 21e siècle. S'ils ne permettent pas à la majorité de la population d'obtenir des diplômes spécialisés, quelle devrait être leur principale fonction? C'est la question à laquelle nous répondrons dans ce mémoire.

L'IRPP a entrepris une importante étude sur les questions d'éducation au Canada. Dans ses différents volets, notre étude examinera un vaste éventail de questions, allant de l'intervention précoce auprès des enfants d'âge préscolaire jusqu'au financement des universités. Notre expérience grandissante en ce domaine et le déménagement de l'Institut à Montréal nous ont

---

[3]Conseil des collèges, Commission de l'enseignement professionnel, *La diminution de l'effectif du secteur professionnel dans les collèges: Enjeux institutionnels et sociaux. L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, Rapport 1988-1989* (Québec: Les publications du Québec, 1990), p. 12.

[4]Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *La persévérance aux études: La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes* (Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1990), p. 59.

poussés à intervenir dans le débat actuel sur l'avenir des CÉGEP au Québec. Notre rôle n'est-il pas, après tout, de stimuler le débat sur les questions de politique gouvernementale? C'est pourquoi nous apprécions cette Commission et nous comptons bien suivre la progression de ses travaux.

En présentant ce mémoire, l'IRPP voulait faire ressortir certains des problèmes auxquels sont confrontés les CÉGEP à l'heure actuelle, en mettant à profit sa connaissance générale des questions d'éducation. Les CÉGEP ont beau être des institutions originales, ils ne peuvent pas pour autant vivre en vase clos. À l'heure où le monde s'intègre de plus en plus, nous ne pouvons ignorer les réalisations et les innovations des autres provinces ni des autres pays.

RECOMMANDATIONS

I PROMOUVOIR UNE FORMATION INTÉGRÉE

Défense d'une Approche Intégrée En Matière d'Éducation

Les étudiants québécois ont des décisions difficiles à prendre dans un monde qui évolue sans cesse. Dès le milieu du secondaire, ils sont appelés à choisir leur futur schéma de carrière. Vont-ils continuer en sciences ou en sciences sociales? Chercheront-ils à s'inscrire à un programme pré-universitaire ou professionnel au CÉGEP? Vont-ils plutôt acquérir des connaissances spécialisées pratiques qui faciliteront l'accès au marché de l'emploi? Dans bien des cas, ces élèves sont influencés dans leur choix par leurs parents ou par l'idée qu'ils se font de ce qu'on attend d'eux. Il arrive souvent que les étudiants soient appelés à choisir une orientation avant d'avoir pu examiner toutes les possibilités qui s'offraient à eux. Par manque

d'expérience, nombre d'entre eux prendront une mauvaise décision ou remettront celle-ci à plus tard. En effet, des entrevues réalisées avec des étudiants de niveau universitaire et un sondage effectué, par le Conseil supérieur des collèges, auprès des étudiants des collèges et universités ont révélé que seuls 20 % d'entre eux avaient choisi leur domaine de spécialisation alors qu'ils étaient au secondaire. Trente-huit pour-cent avaient arrêté leur choix alors qu'ils étaient au CÉGEP, en deuxième année, et près d'un tiers des étudiants avaient choisi leur domaine d'études au moment où ils étaient entrés à l'université.[5]

Il n'est guère surprenant, dès lors, que les étudiants trouvent qu'il est difficile de faire un choix, à dix-huit ou dix-neuf ans. Il est malheureux, toutefois, qu'ils se sentent obligés de le faire. Ils sont en effet persuadés qu'en se spécialisant, ils pourront plus facilement accéder au marché de l'emploi. Alors qu'ils sont encore relativement jeunes, ils s'interrogent déjà sur leur schéma de carrière. En fait, nombre d'élèves se préoccupent déjà des possibilités d'emploi alors qu'ils sont au collège. Ils savent bien qu'un diplôme d'études collégiales ou universitaires améliorera leurs perspectives de carrière, mais ils ne se rendent pas toujours compte que la qualité de l'apprentissage est tout aussi importante que le résultat final. Il est essentiel, en effet, que nous trouvions le moyen de pousser les étudiants à considérer l'apprentissage comme primordial, tout au long de leur existence. Les éducateurs doivent inciter les étudiants qui entreprennent des études supérieures de se laisser le temps d'apprécier l'apprentissage en soi.

---

[5]Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: les enseignements à tirer* (Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1991), p. 37.

Ceci est particulièrement de mise à l'heure actuelle; en effet, étant donné l'état du marché du travail, la plupart des Québécois occuperont divers emplois au cours de leur existence. Pour chacun de ces emplois, il faudra des connaissances variées et il faudra savoir assimiler des techniques nouvelles de plus en plus complexes. Comme le fait d'ailleurs remarquer un rapport de l'Institut Hudson: "le plus important de ces défis [aux employeurs] est le besoin fondamental - et négligé - de créer une culture d'apprentissage."[6] Aujourd'hui, le cégépien doit bien se rendre compte, au moment où il entreprend des études postsecondaires, qu'il entame en fait un processus d'apprentissage qui durera toute la vie.

Comment pouvons-nous aider les étudiants à y parvenir? En leur faisant valoir les avantages qu'il y a à "apprendre-à-apprendre". Pour ce, il faut essentiellement donner aux étudiants une connaissance de base des différentes matières et leur montrer comment ils peuvent augmenter leurs connaissances en abordant sans cesse des sujets de plus en plus complexes et ardus. Pour "apprendre-à-apprendre", il faut toujours être prêt à étudier de nouveaux concepts et de nouvelles façons de faire les choses. Bien des étudiants n'acquièrent jamais cette faculté fondamentale au CÉGEP.

Un retour aux sources serait tout indiqué. Il ne s'agit pas de revenir aux trois apprentissages de base, mais de présenter aux étudiants de niveau collégial une approche intégrée d'apprentissage qui les incite à faire le lien entre les différents sujets et à considérer les choses dans leur ensemble. Par retour aux sources, nous voulons dire que le programme élaboré devrait

---

[6]Marie-Josée Drouin, *L'Alphabétisation et la main-d'oeuvre: Le défi des années 90* (Montréal: Institut Hudson du Canada, 1990), p. 101.

incorporer à la fois l'étude des langues, de la littérature, des mathématiques, de l'informatique, des lettres et des sciences humaines. Les étudiants devraient aussi suivre des cours de sciences sociales et naturelles. Il faut surtout éviter une trop grande concentration dans une matière, c'est là l'apanage des universités. Il faudrait plutôt promouvoir l'intégration de connaissances de diverses disciplines.

Quels avantages présentent cette approche? Primo, cela mettrait fin à l'indécision de bien des étudiants au moment où ils entrent au CÉGEP. Secundo, cela permettrait aux étudiants de mettre de côté leurs préoccupations en ce qui a trait à leur carrière et de se concentrer sur leurs études. Tertio, les étudiants n'auraient plus peur ainsi de se bloquer des voies.

Le Dilemme Éducation-Emploi

À l'heure actuelle, nombre de jeunes Québécois se placent en mauvaise posture en abandonnant très tôt leurs études. En 1987-1988, 63 % seulement des étudiants ayant terminé leurs études secondaires se sont inscrits au CÉGEP. Les statistiques publiées par le ministère de l'Enseignement supérieur montrent qu'un peu plus du tiers de ces étudiants seulement ont terminé leurs études collégiales dans la période réglementaire (c'est-à-dire deux ans pour ceux qui choisissent les études pré-universitaires et trois ans pour le programme professionnel). Environ 3 % des étudiants inscrits au programme pré-universitaire ont abandonné après le premier semestre et 8 ou 9 % après le deuxième semestre. Au bout du cinquième semestre, 14 à 16 % des étudiants avaient quitté le CÉGEP. Dans le secteur professionnel, près de 5 % des étudiants abandonnent leurs études après le premier semestre; après un an d'études collégiales,

12% des étudiants décrochent. Au bout des trois ans nécessaires à l'obtention du diplôme, de 22 % (en 1980) à 30 % (en 1983) des étudiants avaient quitté le CÉGEP.[7]

La plupart des décrocheurs cherchent à entrer sur le marché du travail, mais ils ne possèdent que des connaissances très limitées et ne savent pas prendre de décisions complexes. Il est néanmoins manifeste que les jeunes, aujourd'hui, -- qu'ils demeurent au collège ou décrochent -- veulent accéder au marché du travail. Il suffit de rappeler qu'une proportion importante des étudiants travaillent à temps partiel tout en poursuivant des études au CÉGEP et que, pour eux, ce lien avec le marché du travail a autant d'importance que leur études. D'après les données du Bureau de la statistique du Québec, en 1986 70 % des étudiants qui poursuivaient des études à plein temps au CÉGEP travaillaient à temps partiel.[8] Les étudiants de niveau collégial consacrent, en moyenne, de 15 à plus de 20 heures par semaine à leur emploi à temps partiel.[9] Leurs études ne représentent qu'une des préoccupations des jeunes de 17 et 18 ans... et, dans bien des cas, sans doute pas la plus importante!

Nous devons essayer de trouver la cause de cet état de choses. Certains étudiants sont obligés, pour payer leurs études et subvenir à leurs besoins, de travailler à temps partiel ou à temps plein. Des mécanismes d'aide financière bien pensés pourraient être mis en place pour ces étudiants afin de les aider à terminer leurs études. D'autres étudiants choisissent délibérément

---

[7]Lévesque et Pageau, *op. cit.*, pp. 175-200.

[8]Chiffres donnés par le Conseil supérieur de l'éducation, dans, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et universités: des enseignements à tirer*, p. 47.

[9]Marcel Vigneault, *Étudier et travailler au Québec, est-ce courir deux lièvres à la fois?*, dans Conseil des collèges, *op. cit.*, p. 49.

de travailler et de poursuivre leurs études en même temps pour pouvoir acquérir une expérience professionnelle. Nous pourrions, à l'intention de ces étudiants, instaurer des programmes coopératifs au niveau du CÉGEP, qui permettraient aux étudiants de travailler et d'étudier tout en leur faisant connaître le milieu de travail. Ces réformes auraient, sans doute, en outre l'avantage de retenir les étudiants au CÉGEP. L'alliance entre travail et études n'est pas près de disparaître. Peu importe que nous jugions, ou non, opportun que les étudiants poursuivent ces deux activités à la fois, nous devons savoir pourquoi ils le font et nous attaquer à ce problème de façon réaliste et constructive.

II PROMOUVOIR LE CHOIX

La transition du secondaire au CÉGEP ne se fait pas toujours sans heurts. Bien des étudiants ne sont pas prêts à faire face aux défis que présente le CÉGEP sur le plan personnel et scolaire. C'est peut-être la raison pour laquelle tant d'étudiants n'arrivent pas à sentir lié à leur milieu d'apprentissage. Dans les grands CÉGEP impersonnels, les étudiants cherchent souvent à s'identifier à quelque chose. Le Conseil supérieur de l'éducation s'est aperçu que "les analogies les plus souvent utilisées par les étudiantes et les étudiants, pour caractériser la relation de service qu'ils entretiennent avec le collège ou les universités, parlent de centre commercial ou de cafétéria, où ils se voient offrir une grande variété de produits sans pouvoir en déceler pour autant les facteurs structurants ou les pôles intégrateurs".[10] Le Conseil a aussi constaté que l'organisation des CÉGEP vise surtout la personne et ignore les avantages que procurerait une approche centrée sur le groupe, en matière d'apprentissage. On pourrait contrecarrer cette tendance en favorisant la création "d'écoles dans l'école". Il ne s'agit pas de créer des

[10]Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 58.

programmes spécialisés, mais d'instaurer différentes façons d'apprendre le même programme. Des étudiants pourraient, par exemple, avoir le choix entre la méthode de formation générale ou la méthode interdisciplinaire. De nombreuses expériences effectuées aux États-Unis, en matière d'enseignement alternatif, ont permis de constater que les étudiants désirent vraiment apprendre lorsqu'ils s'identifient bien à leur milieu. À notre avis, en favorisant ainsi différentes approches pédagogiques pour des programmes analogues, les étudiants auront la possibilité de s'identifier directement à leur milieu scolaire. Des recherches ont aussi démontré que lorsque les étudiants et les enseignants contribuent à façonner leur milieu d'apprentissage, ils sont davantage portés à en assurer le succès et la permanence.

Afin de favoriser l'établissement de liens solides et durables entre les étudiants et le CÉGEP, nous préconisons que les collèges offrent des choix plus intéressants aux étudiants. Nous savons que les étudiants peuvent d'ores et déjà choisir leur CÉGEP et leurs programmes d'études, mais la différence entre eux est-elle suffisamment prononcée pour que la formation des étudiants s'en ressente? Dans une région donnée, les CÉGEP ne présentent pas de différences fondamentales en matière de programmes ou de services. Ils se distinguent, toutefois, par les résultats qu'ils obtiennent et leur réputation d'excellence. Tant d'étudiants, faute de mieux, s'inscrivent en sciences sociales et tant d'autres, faute de mieux, fréquentent le CÉGEP le plus proche, pour des raisons pratiques. Ils n'ont pas la possibilité de choisir entre différents programmes et différentes approches. Un système plus élaboré offrant davantage de choix favoriserait une saine concurrence entre les CÉGEP et même entre les départements d'un même CÉGEP, en plus de répondre exactement aux besoins des étudiants.

III AUTONOMIE

Il est difficile d'effectuer rapidement des modifications, étant donné les structures bureaucratiques qui régissent le système de CÉGEP. On pourrait prétendre qu'il vaut mieux analyser à fond les effets de changements avant de procéder aux réformes. Toutefois, à l'heure actuelle, lorsqu'un changement de programme ou de structure est envisagé, cela concerne, en général, l'ensemble du réseau des CÉGEP et cela exige un travail de coordination énorme. Mais les besoins des CÉGEP varient selon la population qu'ils desservent : les CÉGEP anglophones diffèrent des CÉGEP francophones; les CÉGEP de Montréal sont différents de ceux des banlieues; les CÉGEP privés diffèrent des CÉGEP publics, etc. Les statistiques le confirment. Une plus grande proportion d'élèves des CÉGEP privés, par rapport à ceux des CÉGEP publics, suivent, par exemple, un programme pré-universitaire (73% et 60 % respectivement, en 1986). Les anglophones et les allophones choisissent plus souvent un programme pré-universitaire que les francophones (80%, 74 % et 62 % respectivement). Les choses changent toutefois légèrement lorsqu'on compare les anglophones et les francophones qui fréquentent une école privée au secondaire; près de 75 % des étudiants des deux groupes linguistiques font des études pré-universitaires au CÉGEP. Dans le secteur public, 79% des étudiants qui fréquentent une école anglophone au secondaire s'inscrivent au programme pré-universitaire au CÉGEP, alors que 59 % des étudiants qui fréquentent une école secondaire francophone en font autant. Les disparités entre groupes linguistiques sont criantes et prouvent à quel point il est important de répondre aux besoins spécifiques et aux choix de chacun de ces deux groupes.

Étant donné ces différences, ne vaudrait-il pas mieux accorder à chaque collège une plus grande autonomie? Des recherches récentes, menées aux États-Unis, ont révélé que les écoles qui

excellaient étaient les écoles où la bureaucratie intervenait peu. Nous invitons la Commission à examiner le cas des écoles d'East Harlem. Lors d'une crise, au début des années 1970, les responsables ont décidé de fonder des écoles alternatives, qui auraient chacune leur propre thème, une philosophie particulière ou leur propre programme. Les enseignants ont contribué au succès de cette expérience puisque c'est grâce aux changements qu'ils apporteraient que l'école se distinguerait des autres. Dès lors, les écoles ont été identifiées à un programme et non à un bâtiment.[11] Comme elles disposaient d'une grande marge d'autonomie, ces écoles ont établi des structures organisationnelles qui favorisaient la collaboration entre parents, enseignants et étudiants. Ces écoles ont enregistré des succès à plusieurs niveaux: non seulement les résultats de tests de rendement scolaire s'amélioraient (en 1973, seuls 15,9 % des étudiants savaient lire; en 1987, 62,6 % y parvenaient),[12] elles ont instillé un sentiment de fierté à l'égard de l'école.

Dans leur ouvrage remarquable sur l'éducation aux États-Unis, John E. Chubb et Terry M. Moe ont analysé les facteurs qui rendaient une école efficace ainsi que les caractéristiques qui favorisent l'excellence. Ils ont constaté qu'une direction forte, l'autonomie et la recherche d'une vocation propre étaient les principales caractéristiques des écoles qui connaissaient le succès. Dans celles-ci, tous les intervenants -- la direction, les enseignants, les étudiants et les parents -- doivent s'engager à atteindre les buts établis. Comme tous font partie de l'organisation de leur plein gré, c'est là une condition viable. Et s'ils ne respectent pas les objectifs de l'école ou s'ils

---

[11]John E. Chubb and Terry M. Moe, *Politics, Markets and America's Schools* (Washington: Brookings Institution, 1990), p. 213. Voir aussi Raymond J. Domanico et Colman Genn, "Putting Schools First: Changing the Board of Ed's Priorities", dans *The City Journal*, 2(2): 47-56.

[12]Chubb and Moe, p. 214.

ne croient pas en sa vocation, libre à eux de partir. Il est tout à fait normal que les écoles cherchent à faire preuve de leadership, d'engagement et de personnalité afin d'inciter les élèves à s'engager à apprendre.

Il n'est évidemment pas conseillé d'imiter ce qui se fait aux États-Unis pour répondre à nos problèmes. Il est toutefois intéressant de voir comment d'autres pays réagissent face à des défis similaires aux nôtres. C'est pourquoi nous suggérons, en nous fondant sur les conclusions des recherches menées aux États-Unis, que la Commission considère les avantages qu'il y aurait à accorder une plus grande autonomie aux CÉGEP, pour ce qui est i) de contrôler leur budget; ii) d'élaborer leurs propres structures administratives et de décider du rôle des intervenants à l'intérieur de ces structures; iii) de concevoir, dans une certaine mesure, leur propre programme; iv) d'avoir leur mot à dire en ce qui a trait à la compostion et au rôle du conseil d'administration.

Qu'apporterait une plus grande autonomie? Une direction de CÉGEP plus apte à faire preuve de leadership. Actuellement, les directeurs généraux des CÉGEP sont gênés dès qu'ils essaient d'apporter et d'effectuer des changements. Par qui? Par le conseil d'administration, par l'organe de direction, par les syndicats d'enseignants et par d'autres groupes dont les intérêts diffèrent. Un directeur de collège qui a les mains liées ne pourra jamais faire véritablement preuve de leadership. Dans les structures actuelles, on s'attend à ce que les directeurs généraux se comportent comme des bureaucrates; ils doivent se contenter d'appliquer les directives qui viennent d'en haut ou de se rendre aux exigences du groupe d'intérêt le plus puissant ou qui exerce le plus de pression. Si l'on tient trop compte des exigences divergentes, parfois

conflictuelles, des différents groupes, on perd de vue le but réel de l'éducation. Les collèges ont pour objectif principal de favoriser l'apprentissage, non d'assurer un emploi aux professeurs. Ce sont bien les étudiants et leurs parents qui constituent le principal groupe d'intérêt pour un collège.

Il faut étudier la façon d'accorder davantage d'importance aux étudiants dans les collèges. Quels sont leurs principaux besoins? Avons-nous pris le temps de le découvrir? On peut même aller jusqu'a dire que l'influence des étudiants est négligeable quand il s'agit de déterminer les politiques au niveau collégial. Pourquoi les étudiants ne participeraient-ils pas pleinement à l'élaboration des programmes et des directives? Pourquoi n'accorderions-nous pas aux étudiants le droit de communiquer, de discuter et de choisir? Après tout, nous sommes en train de former les adultes de demain: nous devons leur prouver que nous avons foi en leurs capacités.

L'autonomie s'étend donc à tous les groupes du CÉGEP: aux directeurs, aux enseignants, au personnel et aux étudiants. C'est grâce à un leadership fort et à l'engagement de tous que les collèges parviendront à développer le sens de leurs propres finalités. Et les établissements qui l'ont fait -- c'est-à-dire ceux qui ont des objectifs clairs auxquels tous souscrivent du fait de leur simple présence -- sont ceux qui connaissent le succès.

IV RESPONSABILITÉ

Tout le monde parle de responsabilité dans le secteur public. Mais la responsabilité, c'est beaucoup plus qu'un simple mot. Nous sommes actuellement en train de redéfinir notre

conception de la responsabilité publique et même les objectifs du secteur public. À une époque où les dépenses sont limitées et où l'économie est incertaine, les citoyens se préoccupent de performance et de résultats. Nous sommes tous conscients des changements importants qui se sont produits au niveau économique; les Québécois cherchent des garanties pour leur avenir. Ils s'inscrivent à l'éducation permanente et veulent suivre des cours de formation afin d'être mieux préparés au marché du travail qui devient de plus en plus compétitif. Ils constatent également les avantages d'une formation universitaire. Est-ce que nos CÉGEP offrent aux jeunes Québécois le savoir-faire dont ils ont besoin pour relever les défis? La question est importante pour eux et pour les personnes dont les CÉGEP seront éventuellement responsables.

Comment pouvons-nous savoir si un CÉGEP répond bien aux besoins de sa clientèle? Un processus d'évaluation au niveau de tout le réseau pourrait nous aider. Dans beaucoup de CÉGEP, il existe déjà à l'interne un système d'évaluation pour les professeurs et les directeurs. Habituellement, les étudiants évaluent les professeurs tandis que les directeurs sont évalués par leurs supérieurs immédiats ou ils peuvent procéder à leur propre évaluation en se basant sur les objectifs. Toutefois, ces évaluations n'engagent en rien le professeur ou le directeur. Les évaluations des professeurs ne sont pas publiées, même à l'intérieur du collège. Les étudiants éventuels n'ont pas non plus accès aux résultats. Il est peu probable qu'on en discute avec le professeur. Il est impossible de tirer des conclusions du processus d'évaluation actuel. Autrement dit, les CÉGEP parlent d'évaluation et s'occupent de la paperasse, mais les résultats sont, plus souvent qu'autrement, cachés.

L'évaluation de la tâche et du rendement fait intrinsèquement partie du processus d'emploi; les professeurs et les directeurs de collèges ne peuvent pas être exemptés de ce genre de contrôle. Ceci a d'autant plus de sens que nous avons affaire à des institutions publiques. Il n'y a aucune raison qu'un étudiant soit « pris» avec un mauvais professeur ou qu'un directeur incompétent ait le droit d'occuper ce poste. Trop souvent, la sécurité d'emploi prônée par les syndicats qui n'ont pas de système d'évaluation, favorise la médiocrité. Nous conseillons donc d'instituer un processus d'évaluation complet au niveau des CÉGEP. Il est essentiel que la direction du collège implante ce processus, même si cela peut être difficile politiquement. Si la direction se laisse intimider par des groupes de pression dans l'école, sa compétence sera remise en question.

Le système d'évaluation ne doit pas être nécessairement le même à travers tout le réseau, surtout si les collèges ont droit à davantage d'autonomie, comme nous l'avons suggéré plus tôt. Cependant, il serait pertinent qu'ils soient au moins comparables afin que les étudiants et les parents puissent utiliser les résultats pour évaluer les collèges. Il incomberait aux étudiants, aux parents, aux professeurs et aux directeurs d'identifier ensemble les critères d'évaluation. Il serait même bon qu'un autre groupe de l'extérieur participe au processus afin d'en garantir l'objectivité.

V BONS POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les problèmes de programme, de choix de cours, d'autonomie et de responsabilité pourrait être réglés simultanément grâce à un système de bons. Un bon est en fait un paiement que le gouvernement offre aux parents ou aux étudiants. Le bon serait encaissé à l'école choisie pour

une période de temps déterminée à l'avance. Les divergences d'opinion concernant les avantages d'un tel système se limitent à deux grandes questions: premièrement, comment déterminer le montant du bon et est-ce que les familles peuvent compléter le bon? Deuxièmement, faut-il inclure les collèges privés et publics dans ce système et les frais de scolarité seraient-il les mêmes? Après quelques discussions, ces questions pourraient être réglées soit au niveau provincial, soit au niveau local. Une fois les problèmes réglés, nous proposons que, lorsqu'il termine ses études secondaires, chaque étudiant reçoive un bon pour trois années d'enseignement supérieur. L'étudiant pourrait utiliser le bon pour deux ans d'études pré-universitaires au CÉGEP suivies d'une année à l'université ou pour trois ans d'études techniques au CÉGEP. Les étudiants incapables de terminer leurs études collégiales en trois ans seraient obligés de payer leurs frais de scolarité.